



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Júri:

Presidente

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciada Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo, professora especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Pedro Miguel Vicente Silva

2018



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de
Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Pedro Miguel Vicente Silva

2018

Agradecimentos

Aos meus pais por me proporcionarem este momento e por me terem apoiado sempre, principalmente quando as coisas não me estavam a correr bem e era difícil conseguir conciliar tudo o que havia a fazer.

Ao meu irmão por me fazer pensar sobre formas de como podia encarar as aulas e das suas intermináveis queixas de como os professores dele davam as aulas e para não fazer o mesmo.

À professora Alexandra pelo acompanhamento diário, constantes feedbacks e dicas em como tornar as aulas mais produtivas e agradáveis, tanto para os alunos como para mim.

Ao professor Adilson pelos seus conselhos sobre quais as formas possíveis para superar as dificuldades que sentia, momentos de aprendizagem e feedback quase instantâneo em todos os documentos entregues.

Aos meus colegas de estágio António e Tânia, pelas suas perspetivas e observações sobre as aulas e matérias, pela ajuda que me deram nas matérias que tinha mais dificuldades e pelos momentos de companheirismo que decorreram ao longo do estágio.

Aos professores do grupo de educação física por toda a ajuda e partilha de conhecimentos e experiências.

Ao Francisco, Nuno, Pedro e Tiago por me oferecerem sempre pontos de vista diferentes de como abordar as aulas e exemplos de exercícios que poderiam funcionar com a turma.

À minha família por ter sempre um interesse constante sobre como estava o estágio a decorrer.

À equipa de natação por ser um escape neste ano tão trabalhoso e por garantir momentos descontraídos e divertidos, que me ajudaram a manter focado no estágio.

Resumo

O relatório de estágio tem por objetivo analisar o processo de estágio pedagógico desenvolvido na escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, no ano letivo de 2016/2017. Este estágio consiste na maior etapa, até ao momento, de formação pessoal e profissional, proporcionando a vivência de um conjunto de experiências, aprendizagens e conhecimentos que permitem desenvolver as competências necessárias para uma leção adequada da educação física. A intervenção e partilha de conhecimentos e experiências com professores, alunos e encarregados de educação permitiram adquirir uma atitude mais proativa relativamente ao meu modo de estar e modo de ser face aos desafios que me irão surgir.

As diferentes atividades desenvolvidas serão abordadas neste documento da seguinte forma: contextualização, fazendo referência à escola e respetivo meio em que está inserida, o grupo de educação física e a turma; análise e reflexão das atividades desenvolvidas no âmbito das quatro áreas do estágio (área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, área 2 – inovação e investigação pedagógica, área 3 – participação na escola e área 4 – relação com a comunidade) e por fim uma reflexão global de todo o processo de estágio. De referir que estas atividades não devem ser vistas de uma forma isolada, mas sim como os meios para atingir uma determinada finalidade, a qual consiste na preparação para o ensino de uma educação física de sucesso.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; professor; formação; aquisição de competências.

Abstract

The purpose of this report is to analyze the pedagogical internship process developed at Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, on 2016/2017. This internship is the biggest stage, so far, of personal and professional development, providing a vast set of experiences, learning and knowledge that enabled me to develop the necessary skills for proper physical education instruction. The intervention and sharing of knowledge and experiences with teachers, students and students guardians allowed me to acquire a more proactive attitude towards to my way of being and how to be in face of the challenges that will arise.

The different activities developed will be approached in this document as follows: contextualization, referring to the school and its surroundings, the physical education group and the class; analysis and reflection of the activities developed within the four areas of the internship (area 1 – organization and management of teaching and learning, area 2 – innovation and pedagogical research, area 3 – school participation and area 4 – relationship with the community) and finally, an overall reflection of the entire internship process. It should be noted that these activities shouldn't be seen in separated, but rather as the means to achieve a particular purpose, which consists in the preparation for the teaching of a successful physical education.

Keywords: internship; physical education; teacher; formation; skills acquisition.

Índice	
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice	7
Introdução	8
Contextualização	9
Análise reflexão crítica	15
Área 1 – organização e gestão do ensino	15
Planeamento	15
Avaliação	19
Condução	24
Área 2 – inovação e investigação pedagógica	29
Área 3 – participação na escola	34
Área 4 – relação com a comunidade	40
Reflexão global	43
Bibliografia	44

Introdução

O estágio pedagógico surgiu como o ponto máximo da formação acadêmica, servindo este relatório para fazer uma análise/reflexão do resultado da aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos, assim como relatar um conjunto de experiências ao longo da prática pedagógica e das atividades realizadas nas diversas áreas. Foi realizado na escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, no ano letivo 2016/2017.

Este relatório encontra-se organizado em duas grandes partes. Uma primeira parte com uma análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do estágio e uma segunda parte onde faço uma análise crítica e reflexiva sobre a formação realizada em todas áreas e subáreas do estágio.

Faço uma contextualização do meio envolvente pois acho que é importante conhecer alguns dados referentes à comunidade em volta da escola e também para perceber um pouco melhor como era a motivação de alguns alunos relativamente à escola. A análise e reflexão sobre a formação realizada foram divididas nas áreas em que o estágio está organizado, no entanto, tive a preocupação de interligar as diferentes áreas pois estas complementam-se.

Por fim, é realizada uma conclusão geral onde faço uma reflexão crítica sobre todo o processo de estágio e as suas consequências profissionais e pessoais, bem como uma projeção sobre as necessidades de desenvolvimento profissional após o estágio.

Contextualização

O meio e a escola

A Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre (EBIRDLL) fica localizada em São Marcos, concelho de Sintra. O agrupamento de escolas D. João II é constituído pela EBIRDLL (sede do agrupamento), pela escola EB1/JI de S. Marcos n.º 1, pela EB1/JI de S. Marcos n.º 2 e pela escola EB1/JI Casal do Cotão. A EBIRDLL funciona com turmas do 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao meio envolvente, é constituído pelo bairro de São Marcos e de Casal do Cotão, caracterizados por uma grande diversidade linguística e étnica. A freguesia onde a escola está inserida (São Marcos) tem 17412 habitantes, segundo os censos de 2011. Uma grande parte desses habitantes são emigrantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), principalmente de Cabo Verde. Regista-se também uma grande presença de emigrantes oriundos do Brasil e ainda dos países de leste da Europa.

No Projeto Educativo (PE) da escola 2013-2016 está identificada esta diversidade e é apresentada como um problema no sentido em que é uma zona muito desfavorecida e onde são reduzidas as expectativas relativamente às aprendizagens escolares. Para tentar solucionar este problema foram tomadas várias medidas e estratégias de forma a garantir que os alunos não desistissem da escola precocemente, tais como acompanhamento dos alunos em risco de abandono pelos docentes e direção e marcação de reuniões frequentes com os familiares. Neste ano de estágio, pude observar que estas estratégias e medidas são aplicadas especialmente naqueles alunos que estão em risco de abandonar a escola uma vez que, na turma que acompanhei a diretora de turma, foram efetuados vários contactos com a encarregada de educação de uma aluna em risco. A aluna foi sinalizada às entidades competentes e foi bastante trabalhado e desenvolvido nas aulas de cidadania e mundo atual (CMA) a importância que a escola tem no futuro de todos os alunos.

Esta diversidade cultural, dentro do meio escolar, pode ser proveitosa, porque permite o contacto e a vivência com pessoas diferentes, tornando-se para os alunos uma oportunidade de aprendizagem e conhecimentos de outros hábitos, bem como costumes diferentes. Por outro lado, esta diversidade por vezes gerou conflitos, como foi possível observar ao longo do ano letivo, quando pequenos grupos de alunos mal comportados e indisciplinados originavam conflitos com docentes, auxiliares de educação e outros alunos. Assim, é importante todo o grupo docente unir estratégias para emendar estes problemas

ocorridos na escola, que perturbam o ambiente escolar. A utilização dessas estratégias pode auxiliar os alunos no modo como olham para a escola, pois é importante manter os mesmos motivados para aprender e darem o devido valor à sua formação.

No que diz respeito ao espaço físico da escola, o mesmo é composto por uma área vasta, que permite aos alunos desenvolverem várias atividades lúdico-desportivas nos tempos não letivos, o que é considerado essencial, uma vez que a prática de atividade física por parte dos jovens melhora o seu nível de desenvolvimento global e criação de hábitos de um estilo de vida saudável (Ribeiro, 2011). Este espaço é circundante aos blocos das salas de aulas, e é aí que uma grande percentagem de alunos passa os intervalos. Os mesmos podem requisitar material desportivo junto dos funcionários do pavilhão e perante a apresentação do cartão de estudante, cada aluno pode requisitar um dos materiais disponíveis. Alguns destes materiais não apresentam muita qualidade, no entanto, os alunos de forma a aproveitarem os materiais existentes juntam-se em grandes grupos para usufruírem dos mesmos. De salientar que os materiais disponíveis são nomeadamente bolas de basquetebol, bolas de andebol e bolas de futebol. Este aspeto é gratificante para o desenvolvimento dos alunos, pois recorrem a jogos que lhe permitem realizar atividade física, permitindo jogar em equipa e com isso desenvolver espírito de grupo e de cooperação, o que leva a que os hábitos de vida saudável e a promoção de atividade física na escola aumentem gradualmente ao longo do ano letivo. A qualidade de vida depende, em grande medida, da qualidade da interação de diversos fatores, entre os quais o desporto e os estilos de vida adotados pelo homem, o que significa, que são várias as áreas do desenvolvimento humano em que a prática de atividades motoras (através dos efeitos produzidos pelo exercício físico, jogo ou habilidades motoras) têm um efeito evidente no desenvolvimento físico (ósseo, muscular, cardiovascular e controlo da obesidade); no desenvolvimento de habilidades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos); no desenvolvimento percetivo-motor (imagem corporal); no desenvolvimento do autoconceito (físico) e no desenvolvimento psicossocial (Neto, 1992).

Contudo, ainda existe uma grande parte de alunos que fica dentro dos edifícios durante os intervalos. Visto que nesta escola alguns alunos apresentam excesso de peso, seria importante por parte da direção utilizar estratégias com o objetivo de criar hábitos de vida saudável. Essas estratégias poderiam ser, se possível, ter um intervalo na manhã mais prolongado, que permitisse aos alunos desenvolver estes hábitos de entretenimento

desportivo na escola e aumentar o período de almoço de uma para duas horas para que os alunos pudessem comparecer nas atividades com maior frequência e afluência.

No que diz respeito ao espaço para a lecionação de aulas, a escola tem cinco blocos de sala de aulas. Um último bloco fica afastado dos restantes, mas junto do pavilhão, à qual são lecionadas a disciplina de música. As aulas teóricas de educação física foram lecionadas no tempo da aula de CMA

Relativamente à disciplina de educação física, existem três espaços para a lecionação das aulas, sendo eles, o pavilhão, o espaço exterior e o ginásio. O pavilhão apresenta as dimensões de trinta metros de comprimento e vinte metros de largura. Permite a prática de várias matérias, tendo marcações no campo de várias modalidades (basquetebol, andebol, futsal, voleibol e badminton). Este espaço está equipado com seis tabelas de basquetebol, duas balizas de andebol/futsal, espaldares, dois postes de badminton e dois postes de corfebol. Ainda há uma cortina para dividir o espaço caso estejam duas turmas neste espaço. Para além deste espaço, o pavilhão é composto por dois balneários e ainda um gabinete para os professores de educação física. O espaço exterior apresenta um campo com as dimensões de quarenta metros de comprimento e vinte metros de largura. Permite a prática de várias matérias, tendo marcações no campo de várias modalidades (futsal, basquetebol e andebol). Este espaço está equipado com duas balizas de futsal/andebol e quatro tabelas de basquetebol. Contendo ainda uma caixa de areia (permitindo realizar o lançamento do peso e salto em comprimento) e espaço nas laterais do campo (propício a corrida de barreiras e de velocidade). O ginásio apresenta as dimensões de dezasseis metros de comprimento e catorze metros de largura. Este espaço é propício para a prática das matérias de ginástica, estando equipado com materiais adequados, contem vários espaldares e postes para a realização do salto em altura. A nível da acústica é o melhor espaço para lecionar a matéria de dança. Para a lecionação das aulas os espaços não apresentam a qualidade desejada, no pavilhão quando chove entra água, à qual os funcionários colocam baldes e toalhas para evitar que o chão fique molhado, no entanto, quando se está a lecionar nesse espaço e acontece esse facto, a aula prossegue com toalhas no meio do pavilhão, pondo em causa a qualidade da própria aula, bem como a segurança dos alunos. No exterior, o problema prende-se com o facto de durante a aula estarem alunos de outras turmas sentados nas bancadas a assistir e por vezes atravessam o campo para ir para outra zona da escola, o que em muitas ocasiões faz com que o professor perca tempo para corrigir esses alunos que não pertencem à turma. Por fim o ginásio, também tem as suas limitações, principalmente ao nível da

sujidade, apesar de ser limpo todos os dias, existe sempre bastante pó e esteja sempre muita sujidade em todas as aulas. No que diz respeito aos materiais, a EBRDLL, possui um vasto número, no entanto a sua qualidade está aquém do desejável. O que muitas vezes é preciso criar alternativas para se cumprir os objetivos pretendidos. Estas condições representam a pouca importância concedida à disciplina de Educação Física e a falta de verbas para investir nos problemas da escola.

Grupo de EF

O grupo de educação física era composto por seis professores, sendo três do 2º ciclo e três do 3º ciclo. O núcleo de estágio, que foi composto por três professores estagiários, também estava inserido neste grupo, o que resulta num total de nove professores de educação física na escola. Todos os professores desempenhavam várias funções, sendo uma delas coordenadora do grupo de educação física, outra coordenadora dos núcleos de desporto escolar (DE) e outros dois professores estavam responsáveis por organizar as atividades desenvolvidas na escola, como por exemplo os torneios inter-turmas, corta-mato, mega sprint e mega salto. Cada professor tinha uma hora no seu horário dedicado a atividade interna e a orientadora de estágio, além da função de orientadora, tem também direção de turma.

Este grupo disciplinar estava inserido no departamento de expressões, sendo a mesma coordenadora a que coordena o grupo de educação física. O departamento inclui também as disciplinas de educação tecnológica, educação visual, educação especial e educação musical. O grupo mostrou-se disponível para auxiliar os colegas em questões que surgiam em relação à lecionação da disciplina. Quanto à coordenadora, esta tenta desempenhar a sua função ao máximo, mostrando-se sempre disponível para todas as questões que lhe sejam endereçadas.

Relativamente ao DE, a escola tinha sete núcleos, sendo um de futsal, dois de badminton, dois de voleibol e dois de ténis de mesa. Todos os professores do grupo de educação física eram responsáveis por um ou dois núcleos, à exceção da coordenadora do grupo. Na escola existiu uma grande adesão dos alunos aos núcleos o que é positivo para a continuidade dos mesmos e desenvolvimento da prática desportiva dos alunos. Alguns núcleos apresentaram dificuldades em captar alunos mas com a implementação de estratégias por parte dos professores, foi conseguido que todos os núcleos tivessem um grupo razoável de participantes. O principal obstáculo para a captação de alunos nos núcleos foi por questões diretivas, uma vez que as aulas terminam às dezasseis e quarenta

e cinco, no máximo. Com este horário, o DE funcionava no período de almoço e como muitas turmas só tinham uma hora de almoço, não conseguiam ter tempo de almoçar e de realizar a digestão para a prática de atividade física. Uma solução possível para este problema seria aumentar a hora de almoço para duas horas e/ou existir um tempo pós-aulas dedicado só ao DE.

A turma

A turma que acompanhei ao longo do ano letivo 2016/2017 foi do 7º ano de escolaridade (7ºE), composta por vinte e seis alunos, treze rapazes e treze raparigas. A idade dos alunos situava-se entre os doze e os quinze anos, sendo a média das idades 12 anos e o desvio padrão de aproximadamente 0,68.

É uma turma que transitou na sua maioria do 6º ano, apresentando na sua constituição apenas dois alunos retidos do 7º ano. Estavam ainda integrados na turma 3 alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

No início do ano letivo foram aplicados questionários à turma, com o objetivo de recolher informações dos alunos acerca de características pessoais, do agregado familiar e da relação com a escola e a disciplina de educação física. De destacar que a disciplina foi indicada como a preferida da maioria dos alunos. Isso demonstra o gosto pela prática desportiva dos alunos, no entanto, apenas seis praticavam algum desporto fora da escola. Isso levou-me a reforçar, através das aulas teóricas e da instrução inicial nas aulas, a importância da prática de atividade física para além do horário escolar, de forma a aumentar o número de alunos a praticar desporto, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos alunos.

A turma tinha alunos com características distintas, podendo haver alguns confrontos entre colegas. Através do estudo sociométrico realizado, foi possível observar a existência de alguns grupos dentro da turma. De forma a evitar conflitos e um ambiente escolar mau para as aprendizagens, as disciplinas de educação física e de cidadania e mundo atual, foram importantes para criar dinâmicas de grupo, desenvolver trabalhos de cooperação, ensinar o saber estar e saber ouvir, assim como, juntar elementos da turma que tinham personalidades díspares a trabalharem juntos. Verificou-se ao longo do ano que a turma melhorou em termos de grupo, assumindo um comportamento de responsabilidade perante as tarefas a desenvolver na escola.

Em relação às aulas de educação física, a turma funcionou bem em grupos, com os alunos a mostrarem-se empenhados nas situações de aprendizagem, tornando assim um clima de aula positivo.

A turma era participativa e interessada pelas matérias, contudo na matéria de voleibol e ginástica acrobática, foi onde observei um menor interesse dos alunos por serem duas matérias que a turma na generalidade menos gostava. Assim, ao longo do ano letivo adotei estratégias para se empenharem nestas duas matérias como nas restantes, tais como um sistema de pontuação no voleibol, para aumentar a competitividade e criação de folhas de registo para a ginástica onde os alunos anotavam o que conseguiam, ou não, realizar.

Em termos de comportamento a turma apresentou uma conduta positiva, mas com dificuldades nas rotinas de organização, o que, por vezes, levava muito tempo até começar a aula. Foi necessário estar atento para evitar comportamentos fora da tarefa. Todavia esses comportamentos ocorriam nas transições de exercício e por vezes nos momentos de instrução, mas rapidamente ficavam resolvidos com a minha intervenção.

De uma forma geral, foi uma turma muito desafiante para trabalhar, pois como as rotinas não estavam bem adquiridas demoravam sempre mais tempo do que aquele que tinha planeado. No entanto, após a minha insistência, os alunos começaram a perceber melhor como se deviam organizar e compreendiam rapidamente os objetivos em cada aula, possibilitando assim desenvolverem os conteúdos planeados ao longo do ano.

Análise reflexão crítica

Área 1 – organização e gestão do ensino

Planeamento

A primeira etapa deste planeamento consistiu na avaliação inicial (AI), a qual teve início mesmo antes do período letivo se iniciar, ou seja, existiu previamente um processo de análise e reformulação do protocolo de avaliação inicial (PAI) existente no GEF.

Após a análise do PAI do ano letivo passado, o núcleo de estágio optou por efetuar algumas alterações, aproximando-o mais das linhas orientadoras do PNEF e atualizando-o com a bateria de testes FITEscola, instrumento que foi utilizado para a avaliação das três componentes da aptidão física dos alunos: aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão muscular.

As alterações efetuadas residiram, essencialmente, em dois níveis. O primeiro nível consistiu na redefinição de alguns critérios de avaliação para algumas matérias, no sentido de encontrar indicadores respeitantes a cada um dos níveis definidos nos PNEF, bem como as situações critério. O segundo nível consistiu na implementação da bateria de testes FITEscola, deixando de ser utilizada o *FitnessGram*. Com esta implementação, tivemos a introdução de novos testes que avaliem de forma mais abrangente as capacidades dos alunos.

Tendo em conta as alterações efetuadas no PAI, e a posterior aceitação do GEF, iniciámos a etapa de AI. O processo de AI teve, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações de cada um dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento relativamente aos critérios dos PNEF (Carvalho, 1994). Na base de todo o processo de AI, além das orientações do PAI, sentimos a necessidade de elaborar um planeamento desta etapa, ajustando as matérias em função dos recursos espaciais, temporais e materiais. Este planeamento consistiu no primeiro momento de ponderação, assim como as decisões tomadas de forma a cumprir os objetivos para esta fase. Estas decisões orientaram-se com base em dois critérios: o primeiro relacionado com a duração da etapa, enquanto o segundo diz respeito às opções de organização e gestão das aulas. Assim, para o primeiro ponto, a AI, teve a duração de seis semanas, onde procurei lecionar cada matéria, no mínimo duas vezes, para que os alunos tivessem a oportunidade de experimentar e conhecer claramente aquilo que se pretendia, bem como me permitir recolher uma maior quantidade de informação sobre os alunos. Relativamente às opções de gestão e organização, em todas aulas, foram

formados grupos. Para a recolha de dados realizei um pequeno questionário que me indicaria as suas perceções em relação à disciplina, as matérias preferidas e as menos preferidas. Por outro lado, em conjunto com a diretora de turma (DT), procurei conhecer como os alunos se identificavam e quais as suas relações com o resto da turma. A partir destes dados procurei formar grupos de alunos de acordo com essas relações para maximizar o empenho em aula. Em segundo lugar, procurei que nos vários grupos existissem alunos de níveis diferentes, para que alguns dos alunos com maior facilidade ajudassem os com maior dificuldade, como agentes de ensino, fomentando um ambiente de cooperação entre os mesmos. Outra estratégia utilizada durante o decorrer das aulas foi a forma de rotação dos grupos pelas estações. Assim, dado que a forma de trabalho predominantemente assumida foi a de trabalho por estações, o grupo 1 iniciava na estação 1, o grupo 2 na estação 2 e assim sucessivamente. Na altura de trocar de estação cada grupo ia para a estação com o número seguinte.

Para o planeamento das matérias a lecionar, tive a preocupação de conjugar matérias preferidas e não preferidas, assim como matérias que pudessem ser realizadas em diferentes espaços. Desta forma, todas as áreas e subáreas da educação física foram avaliadas, obtendo um conjunto de dados satisfatório.

Após a 1ª etapa de AI foi elaborado o plano anual de turma (PAT) onde ficou especificado objetivos e metas de aprendizagem adequadas, calendarização das matérias prioritárias que vão exigir mais tempo de prática e organização dos grupos pois foram identificados os casos mais críticos e que precisam de mais acompanhamento (Carvalho, 1994). Este plano teve de ser flexível pois foi sendo ajustado ao longo do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Araújo (2007), a elaboração do PAT implica o estabelecimento das matérias prioritárias e das respetivas metas intermediárias que permitirão ir verificando a progressão dos alunos e a adequação do plano em função das necessidades dos alunos. Neste aspeto, deparei-me com algumas dificuldades ao nível da identificação das matérias prioritárias pois considerava como matérias prioritárias, o conjunto de matérias que os alunos tinham mais dificuldades. No entanto, para a definição das matérias prioritárias é necessário ter em conta os critérios de avaliação, nomeadamente para atingir o sucesso na disciplina, ou seja, procurar as matérias que os alunos estão mais perto de obter o sucesso mas nunca deixando de trabalhar as que têm maiores dificuldades. Tornou-se necessário efetuar os devidos reajustes no planeamento anual de forma a incidir o trabalho nas matérias prioritárias, em função dos critérios anteriormente referidos.

Na construção do PAT, distribuí o conjunto de objetivos de cada matéria e de cada nível, de acordo com a sua dificuldade, ou seja, na primeira etapa propus alcançar o conjunto de competências mais básicas e fáceis dentro de cada matéria. No entanto, ao longo do ano fiz algumas alterações em função das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, apercebi-me que nem todos os objetivos definidos seriam alcançáveis, por isso, defini as competências que melhor representavam cada nível.

Cada uma das etapas foi construída com base num conjunto de critérios, destacando-se em primeiro lugar a seleção de prioridades de desenvolvimento, especificando objetivos intermédios a alcançar em cada uma das etapas; a definição de estratégias para que se possa atingir os objetivos estabelecidos e por fim, o tipo de organização da turma a adotar. Apesar destes critérios serem comuns às várias etapas, as mesmas encontram-se interligadas

Para a 2ª etapa – aprendizagem e desenvolvimento, pretendi desenvolver as competências ao nível das matérias definidas como prioritárias no PAT, no sentido de recuperar os alunos e, assim, alcançarem o sucesso na disciplina de educação física. O planeamento das matérias ao longo desta etapa teve em conta uma articulação entre os recursos espaciais e temporais e as matérias definidas como prioritárias. Deste modo, a distribuição das matérias foi feita de acordo com alguns fatores importantes como o calendário escolar. Com base nestes critérios, foram definidas as estratégias e estilos de ensino a utilizar, bem como o modo preferencial de organização e gestão da aula. Assim, recorri ao trabalho por estações, permitindo o desenvolvimento de um maior número de matérias em simultâneo, bem como a organização de um ensino massivo. Os conteúdos planeados nesta etapa já não se centravam tanto na recuperação dos alunos em torno das matérias prioritárias, mas sim em função de cada espaço.

A 3ª etapa do planeamento anual foi a etapa de desenvolvimento e consolidação das várias matérias. É, assim, uma etapa mais exigente do ponto de vista de consolidação das aprendizagens.

O facto de ter um maior conhecimento das reais capacidades dos alunos e dos seus ritmos de aprendizagem permitiu-me realizar uma reformulação dos seus níveis de diagnóstico e prognóstico. Por outro lado, os dados recolhidos durante a avaliação formativa constituíram-se como uma excelente ferramenta para o controlo das aprendizagens dos alunos.

Por fim, a 4ª e última etapa designada de revisão e consolidação, foi a etapa mais curta de todas, sendo, a etapa em que senti maiores dificuldades na sua construção e execução. A este nível, nesta etapa procurei recuperar alguns atrasos por parte de alguns alunos, na aquisição das competências mínimas dentro das matérias definidas como prioritárias. Com base nisto, procurei focar-me mais a minha atenção nos alunos que ainda tinham dificuldades para verificar se estes eram capazes de atingir os critérios definidos para o nível introdutório. Para isso, planeei esta última etapa semana a semana, avaliando o que os alunos tinham conseguido melhorar e o que ainda tinham dificuldades, alterando os exercícios e os respetivos objetivos procurando as situações mais indicadas para o sucesso dos alunos. Desta forma, cada UE foi planeada tendo por base os objetivos definidos no PAT, bem como nos objetivos intermédios definidos para cada etapa.

As competências previstas para a área 1 levaram à verificação de algumas observações importantes sobre o desenvolvimento desta área ao longo do processo de estágio. Deste modo, na fase inicial do estágio, o planeamento centrava-se em questões organizativas das aulas a lecionar verificando-se uma ausência de um procedimento bem definido para o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos definidos. Por outro lado, nas etapas seguintes tentei orientar o planeamento, através dos reajustes necessários nos diversos níveis, em função das prioridades de trabalho a desenvolver com a turma. Estas situações vão ao encontro do que Veenman (1988) refere, quando este autor compara as preocupações de professores principiantes e professores experientes. Verifica-se que no caso dos primeiros a grande preocupação consiste em manter a disciplina na aula, enquanto os professores experientes orientam a sua ação em torno da consecução dos objetivos pedagógicos.

Avaliação

Sendo a avaliação um processo que visa a recolha de dados que possibilitem a formulação de um juízo de valor (Ministério da Educação, 2001), torna-se pertinente que este processo seja coerente em todas as suas vertentes (inicial, formativa e sumativa). Com base nesta perspetiva, a avaliação assume-se como um sistema de recolha de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e, assim, decidir as prioridades a desenvolver ao longo do ano (Carvalho, 1994). Deste modo, todo o processo de avaliação torna-se uma referência determinante no planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para que esse processo de avaliação cumpra os seus objetivos deverá: adotar um conjunto de etapas; exprimir claramente o objeto de avaliação; identificar as necessidades de informação e estabelecer critérios para uma avaliação fundamentada; definir a estratégia de recolha de informação; recolher informações válidas e fiáveis; confrontar as informações com os critérios; formular conclusões de modo preciso e claro e por fim, tomar decisões com base nas conclusões (Araújo, 2016).

O primeiro momento de avaliação realizada foi a AI, a qual pretendeu diagnosticar, prognosticar e projetar. Mais especificamente, nesta etapa pretendi conhecer os alunos em atividade; apresentei o programa de educação física para o ano; revi aprendizagens anteriores; procurei criar um bom clima de aula, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento das aulas nos diversos espaços; avaliar o nível inicial dos alunos e realizar uma projeção do nível que poderiam alcançar; identificar alunos críticos e as matérias prioritárias; recolhi dados para determinar as prioridades de desenvolvimento para as etapas seguintes e para orientar a formação de grupos; identificar os aspetos críticos no tratamento de cada matéria; recolher dados, para que todo o grupo de professores possa elaborar ou ajustar o plano plurianual de educação física, estabelecendo metas para cada ano de escolaridade (Carvalho, 1994)

Para a obtenção desta avaliação, e construção do respetivo instrumento de avaliação – o PAI – existiu a necessidade de enunciar o objeto de avaliação. Assim, estamos implicitamente a determinar que o objeto de avaliação é precisamente a aprendizagem (Araújo, 2007), com base nas competências definidas nos PNEF. Posto isto, partiu-se para a análise dos critérios de avaliação e respetivos indicadores, dos objetivos operacionais que caracterizam cada um dos níveis dentro da Área das Atividades Físicas.

Neste âmbito, foram considerados os objetivos específicos mais representativos do nível introdutório.

Os objetivos operacionais selecionados consistiam nos objetivos de maior dificuldade do nível introdutório. Escolhi esta opção com base na lógica de que se os alunos conseguiram realizar os objetivos de maior dificuldade, também seriam capazes de executar os mais fáceis. Esta opção acabou por se revelar benéfica pois poupou-me tempo e facilitou-me na recolha dos dados. Por outro lado, nesta mesma etapa, foram definidos os critérios de avaliação para a atribuição de determinado nível em função do desempenho dos alunos.

Na etapa seguinte determinei a estratégia para a recolha da informação, podendo distinguir-se dois processos. O primeiro diz respeito à escolha dos exercícios que iram ser alvo de observação, enquanto o segundo diz respeito à utilização de grelhas de observação. Assim, para o primeiro, a escolha dos exercícios foi realizada com base nas características de cada matéria. Dentro dos jogos desportivos coletivos (JDC), o tipo de situações que observei foram de jogo reduzido e condicionado, correspondendo a jogos com número reduzido de jogadores ou com alguma regra por mim implementada. Este método permitiu-me observar o desempenho dos alunos, mesmo os com maiores dificuldades. Para as restantes matérias nucleares, o GEF optou pela seleção de exercícios-critério individualizados, correspondentes ao nível introdutório. Para o segundo processo e com base nos critérios e indicadores selecionados, construí grelhas de observação para cada uma das matérias. O método de registo que utilizei nas respetivas grelhas, foi por uma classificação dicotómica (faz/ não faz).

Importa, referir que para as áreas da aptidão física e dos conhecimentos, optei por outro tipo de instrumentos. Assim, para a área da aptidão física, recorreu-se à bateria de testes do FITEscola, nomeadamente nas três componentes principais: aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular (força muscular, resistência e flexibilidade). Para a área dos conhecimentos, o instrumento que utilizei foi um teste diagnóstico em função do ciclo de ensino. Os conhecimentos a avaliar residiam ao nível dos hábitos de vida saudáveis, aptidão física, prática de atividade física, alimentação e higiene.

Deste modo, na AI, procurei recolher informação acerca dos alunos dentro das várias áreas e considero que obtive uma quantidade de dados satisfatória, que me permitiu obter um cenário geral da turma e de cada aluno face a cada matéria. Estes dados tiveram grande utilidade para a posterior construção do PAT. No entanto, não serviram

simplesmente para a definição do diagnóstico e respetivo prognóstico, assim como procurar perceber os ritmos de aprendizagem de cada aluno e motivação para a prática. Todos estes dados foram novamente utilizados na construção do PAT e os respetivos níveis de planeamento, bem como na formação dos grupos de trabalho e estratégias a utilizar.

Apesar de ter obtido bastantes dados, após a avaliação inicial, ainda tive algumas dúvidas relativamente a alguns alunos e, por isso, o processo de avaliação formativa teve um ênfase especial na medida em que serviu como um complemento à AI, nomeadamente ao nível da 2ª etapa. Desta forma, centrei a minha atenção relativamente à evolução dos alunos na aula de 100 minutos de cada semana, para poder ver se estavam a caminhar no sentido dos objetivos propostos e assim ajustar, em caso necessário, a unidade de planeamento seguinte. Durante as UE das 3ª e 4ª etapas procurei recolher vários dados para manter atualizado os objetivos de cada etapa. Neste sentido, a minha grande preocupação foi centrar-me nos grupos de trabalho com maiores dificuldades, visto serem os alunos destes grupos que requeriam mais atenção e ajuda da minha parte, para que atingissem os objetivos mínimos para alcançar o sucesso em educação física.

A estratégia que utilizei para a avaliação formativa e para que os alunos também se interessassem pela sua aprendizagem foi o preenchimento de fichas, em que marcavam o grau de consecução dos objetivos definidos para cada grupo/aluno. Esta estratégia não teve o sucesso esperado, no entanto permitiu que alguns alunos conseguissem perceber o que já tinham alcançado e o que faltava para o objetivo final. Por outro lado, esta estratégia foi ao encontro de alguns dos princípios referidos por Gardner et al. (2008, cit in Araújo, 2016), tais como o facto de a avaliação promover a melhoria da aprendizagem, assegurar a validade e fiabilidade da informação recolhida através dos procedimentos utilizados, promover a divulgação e compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão ajuizar a sua concretização, fazer parte do processo de ensino, promover o empenhamento dos alunos na sua aprendizagem e avaliação. Tentei com este processo de avaliação formativa, procurar informação válida tanto para os alunos como para mim. De facto, as estratégias utilizadas (fichas de registo e balanços no final das aulas) permitiram ver que alguns alunos tinham a noção do quanto lhes faltava para obterem o sucesso nas matérias. Por outro lado, os dados não podiam ser muito de fiar pois houve quem marcava na ficha em como conseguia realizar a tarefa, enquanto nos meus registos esses alunos não conseguiam cumprir. Estas fichas ajudaram a que as aulas

deixassem de ter um estilo de ensino centrado em mim e passasse a ser mais centrado nos alunos.

Tendo isto em conta, e como afirma Santos (2002), todo o processo de avaliação formativa procurou assumir uma dimensão reguladora, visto que se considerou o sujeito como um elemento ativo e central em todo o processo, destacando-se deste modo as teorias cognitivas da aprendizagem.

A avaliação deve ser um resumo do que os alunos aprenderam durante o ano e deve elucidar aquilo que foi alcançado, passando de avaliação formativa para sumativa. Deste modo, a avaliação sumativa foi construída com base no processo de avaliação a que o aluno foi submetido baseando-se nos critérios de avaliação definidos pelo GEF e pelos dados obtidos nas fichas de registo ao longo do ano.

Os critérios de avaliação acima referidos procuram seguir as orientações dos PNEF (2001), na medida em que consideram como referência para o sucesso na disciplina as três áreas de educação física: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Para cada uma destas áreas existem três patamares (Patamar 0, Patamar 1 e Patamar 2) e com base nestes critérios alcançarem determinado nível. Dentro da área da aptidão física, o sucesso dos alunos depende do desempenho nos testes de aptidão física do FITEscola. Relativamente à área dos conhecimentos, são realizados testes escritos ou trabalhos de pesquisa sobre determinado tema. Para a área das atividades físicas, são selecionadas várias matérias, de categorias diferentes no sentido de garantir o ecletismo dentro das referências de sucesso para a educação física. Deste modo, todos os alunos são sujeitos aos mesmos critérios de avaliação, no entanto o conjunto de matérias escolhidas para determinar ou aferir o sucesso pode ser diferente de aluno para aluno (Ministério da Educação, 2001).

Ainda na avaliação sumativa, os níveis que foram atribuídos a alguns alunos não tiveram somente em conta os critérios de avaliação mas também a evolução que demonstraram ao longo do ano letivo, não só nas melhorias técnicas e físicas mas também a forma como se esforçavam para atingir o sucesso. Assim, alguns alunos que pelos critérios de avaliação não conseguiriam atingir o sucesso na disciplina, acabaram por o ter. Esta situação foi particularmente relevante para o 1º período. A justificação por esta opção deveu-se ao facto de, nesta etapa, ser um momento precoce do ano relativamente ao que foi prognosticado e projetado para este tipo de alunos.

Por fim, após a análise e reflexão de todo o processo de avaliação, importa referir que a forma como avaliamos têm de estar adequadas às aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos.

Condução

A condução do ensino consiste em colocar em prática o planeamento efetuado. Por outro lado, a forma como foram conduzidas as aulas podem não corresponder ao que foi inicialmente pensado.

Assim, na 1ª etapa – AI, além das preocupações em recolher os dados relativos ao nível de cada aluno em cada matéria, tive a preocupação na implementação e aquisição de rotinas de aula por parte dos alunos, bem como na forma de funcionamento das aulas. A forma de trabalho mais utilizada foi o trabalho por estações com a formação de grupos, os quais eram formados logo na instrução da aula antes do aquecimento. Optei por fazer desta forma para não perder tempo após o aquecimento e poder aumentar a intensidade da aula. Garantidas estas questões organizativas, centrei-me mais nos processos de instrução, assim como o aumento da prática (tempo potencial de aprendizagem). A formação de grupos de trabalho no decorrer de cada etapa teve em consideração os resultados obtidos através da AI, assim como os resultados obtidos através das avaliações formativas, os níveis prognosticados, as dinâmicas da turma e a própria natureza das tarefas. Deste modo, e de acordo com os critérios atrás referidos, recorri, maioritariamente, à formação de grupos homogéneos. Recorri aos grupos heterogéneos em aulas onde sabia que os alunos com maiores facilidades poderiam ajudar na execução dos que tinham maiores dificuldades, como na ginástica de solo. Assim, na utilização de grupos heterogéneos tive de criar condicionantes desafiantes dentro das tarefas propostas, para garantir a participação dos alunos com mais facilidade. Por outro lado, a utilização de grupos homogéneos facilitou a definição dos objetivos por cada grupo, assim como a manipulação das características da própria tarefa, aumentando a dificuldade e a complexidade. A utilização de cada tipo de grupos variou ao longo da primeira etapa. Contudo, após a análise de como cada grupo trabalhava resolvi manter os grupos homogéneos com exceção de um conjunto de matérias nas quais a turma se encontrava toda ao mesmo nível (ginástica de solo, acrobática e aparelhos).

A organização das aulas procurava sempre juntar uma matéria de JDC com outra individual (como o badminton ou atletismo), conforme fosse no pavilhão ou no exterior, para que a aula não fosse tão intensa e que os alunos pudessem manter um nível de concentração e empenho durante o tempo todo. Relativamente às aulas no ginásio existiu quase sempre alternância ao nível da ginástica de aparelhos com ginástica de solo e com ginástica acrobática. O estilo de ensino por comando ocorreu sobretudo em matérias que a turma se encontrava toda no mesmo nível, como era o caso da dança. Deste modo,

tornou-se mais fácil a transmissão da informação para a turma, pois não tive uma necessidade tão grande de distinguir a informação a transmitir aos alunos. De facto, e após sugestões dos orientadores, comecei a optar por lecionar as aulas com menos matérias para poder transmitir melhor a informação à turma e também ter melhor controlo sobre esta.

Ao nível da prevenção e remediação da indisciplina, tive situações que fui forçado a interromper a aula para poder acabar com essa indisciplina, no entanto essas situações raramente ocorreram. Quando estava a existir esse tipo de comportamento, procurei chamar o aluno ou o grupo à parte e falar individualmente, sem interromper a aula. De facto, uma das dificuldades que identifiquei no plano de formação, no âmbito da prevenção e remediação da indisciplina consistia nas estratégias a utilizar com alunos que revelassem este tipo de comportamentos.

Relativamente à dimensão do clima em aula, foi das minhas primeiras preocupações no início do estágio, uma vez que a existência de um bom clima de aula era fundamental para que a aprendizagem ocorresse. A compreensão dos ambientes de aprendizagem exige, de acordo com Hastie e Siedentop (1999), o recurso a três sistemas de tarefas intimamente inter-relacionados: o sistema de gestão de tarefas, o sistema social do aluno e o sistema do ambiente instrucional. Relativamente ao sistema de gestão de tarefas, a gestão dos aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, tornam-se cruciais na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem (Doyle). Desta forma, tal como verificado anteriormente, tive a preocupação em fazer uma gestão adequada do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter um elevado envolvimento, através da redução da indisciplina e uso eficaz do tempo.

No que diz respeito ao sistema social do aluno, a otimização do ambiente de aprendizagem advém da relação professor-aluno, das relações entre alunos e da relação alunos-matéria. Neste âmbito apenas irei abordar a relação professor-aluno e a relação aluno-matéria, uma vez que a relação entre alunos é analisada noutros pontos deste trabalho (contextualização – a turma; área 4 – direção de turma). Assim, relativamente à relação professor-aluno, dirigi-me maioritariamente aos alunos através de um tom de voz agradável ou através de momentos de mais empatia, para que se desenvolvesse uma relação positiva. Ao nível da relação alunos-matéria, com o trabalho por estações, existiu uma prática mais variada e motivante. No fim das aulas, durante o retorno à calma e balanço final, o diálogo com os alunos era frequente, de forma a poder perceber quais as

maiores dificuldades sentidas nessa aula e o que tinha sido positivo e que deveria explorar mais nas aulas seguintes.

Por fim, o sistema de gestão instrucional diz respeito à criação de um ambiente adequado de aprendizagem e que envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas a experiências anteriores e em função do nível de prática dos alunos, de tal forma que as tarefas não sejam muito difíceis (que levem à desmotivação para a prática e pode provocar comportamentos fora da tarefa) ou muito fáceis (que se tornam desinteressantes e pode ocorrer o mesmo caso de comportamentos fora da tarefa) (Rosado & Ferreira, 2009). No início do ano apresentei algumas dificuldades em ajustar o nível da tarefa enquanto ela decorria, ou seja, não conseguia alterar a sua complexidade para ir de encontro ao nível adequado das capacidades dos alunos. Apesar desta dificuldade, comecei a identificar melhor quando deveria agir, alterando os seus objetivos, condicionantes ou organização. Relativamente aos alunos mais aptos, de forma a tornar as tarefas desafiantes, as mesmas apresentavam um carácter mais competitivo (ex: mini-torneio).

No que diz respeito à dimensão instrução, tive a preocupação em transmitir os conteúdos e os objetivos no início da aula para não quebrar muito o ritmo após o aquecimento. A seguir ao aquecimento lembrava, de forma breve, os objetivos para a aula com ajuda das fichas de registo e/ou demonstrações. Em segundo lugar, na instrução de cada tarefa procurei ter o cuidado de focar os critérios de êxito da mesma, direcionando atenção dos alunos para a execução correta das tarefas, através de demonstração da minha parte ou de um aluno. Relativamente à parte final da aula tinha a preocupação em realizar um balanço da aula, destacando a forma como esta decorreu, se os objetivos tinham sido alcançados, bem como os pontos fortes e fracos no desempenho dos alunos. Por vezes, não era possível realizar estes balanços, uma vez que não dispunha de tempo para o fazer nas devidas condições, realizando apenas um breve comentário da aula.

As técnicas de demonstração e questionamento, estratégias associadas à instrução, foram duas práticas que considero ter realizado com bastante frequência ao longo do ano. De facto, a demonstração foi particularmente importante quando quis introduzir novos elementos, nomeadamente, de padrões motores, normalmente associados às matérias de ginástica. A importância da demonstração vai no sentido de que a visualização, por parte do aluno, permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia (Temprado, 1997). Por outro lado, este tipo de estratégia foi utilizado no sentido da correção de erros na execução de determinados movimentos,

que juntamente com a técnica de questionamento permitiu que os alunos identificassem os respetivos erros de execução.

No que diz respeito ao questionamento, este permite verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, desenvolver capacidade de reflexão, aumentar a frequência de interações aluno-professor (Vacca, 2006). Ao longo do ano letivo fui aumentando a quantidade de questionamento que realizava aos alunos de forma a verificar o grau de conhecimento da informação que era transmitida, normalmente no início da aula, e nas situações de insucesso do aluno, procurando que este revisse as componentes críticas e com base nisso orientar a sua ação. No fundo, procurei que se tratasse de uma introdução a um estilo de ensino mais divergente, bem como responsabilizar o aluno pelas suas próprias aprendizagens, através de uma reflexão sobre a execução. Para exemplificação do modelo correto foram utilizados os alunos mais habilidosos ou, caso fosse um padrão motor novo, era eu que realizava.

Por fim, falta a considerar o feedback. A sua utilização só será pertinente se puder apoiar o praticante na realização das tarefas, pois, na fase inicial da aprendizagem, a importância do feedback centrado no conteúdo informativo é acrescida pelo facto dos alunos precisarem de referências concretas acerca de como executam os movimentos e o que podem fazer para melhorar a performance (Schmidt, 1991). A taxa de feedback foi aumentando ao longo do ano nas várias matérias, assim como a qualidade do mesmo, ou seja, a informação transmitida estava mais relacionada com a tarefa. O tipo de feedback utilizado também variou de acordo com a situação assim como com o grupo de trabalho. Deste modo os feedbacks preferencialmente utilizados consistiram nos prescritivos e descritivos. Desta forma, descrevia ao aluno o que tinha executado e depois comparava com a execução técnica correta através da prescrição do exercício. Muitas vezes quando dava o feedback prescritivo, realizava a demonstração para ter ainda mais impacto na aprendizagem do aluno. No final do ano deixei de utilizar tanto o feedback descritivo e comecei a enfatizar o feedback interrogativo.

Relativamente aos estilos de ensino, numa primeira fase a opção por um estilo de ensino por comando foi bastante útil, uma vez que facilitou a aquisição das rotinas, assim como o assumir do meu papel enquanto professor da turma. Após esta primeira fase que coincidiu com a AI, comecei a realizar as aulas com um estilo de ensino que permitia os alunos estarem mais autónomos e em tarefas diferentes. No final do ano voltei a assumir um estilo de ensino por comando, focando o ensino nas matérias prioritárias para que todos os alunos pudessem atingir o sucesso na disciplina.

Relativamente às autoscopias, estas foram feitas durante o período da AI e 2ª etapa, tanto escrito como em diálogo com a orientadora e colegas de estágio, tendo sido um excelente meio para refletir sobre as estratégias utilizadas, assim como a qualidade e quantidade do feedback. Após o período da AI, e durante as UE não foram utilizadas as autoscopias, contudo no início de cada UE realizava um balanço da anterior destacando os aspetos bons e a melhorar. A observação dos colegas de estágio e da orientadora também foi bastante útil, nomeadamente para ver como organizavam as suas aulas e que tipos de feedbacks transmitiam aos alunos nas matérias de dança e ginástica. Também a observação de outros professores permitiu ficar a conhecer vários tipos de gestão e condução da aula, destacando-se em alguns casos os elevados níveis de disciplina e atividade motora.

A observação de aulas de outros núcleos de estágio também foi uma boa ferramenta para a análise e reflexão das minhas práticas enquanto professor.

Relativamente à semana a tempo inteiro, trabalhar com turmas diferentes fez-me perceber o trabalho que cada professor tem realizado com as respetivas turmas, notando-se várias diferenças. Esta semana permitiu-me perceber todo o trabalho de planeamento e organização que é necessário para conseguir lecionar várias aulas na mesma semana, todas elas com particularidades diferentes, fazendo com que a forma de comunicação, o conteúdo e a própria organização sejam distintos. Desta forma, os aspetos mais marcantes estão relacionados com a disciplina evidente nas turmas de um dos professores (professor das turmas do 6º 1 e 6º 2), as quais têm as rotinas de organização e as regras em sala de aula muito bem sistematizadas, facilitando a atuação do professor e libertando-o para outro tipo de intervenção durante as aulas. Em segundo lugar importa destacar, também, as rotinas de aula e a autonomia das turmas de um professor (professor do 9º 1, 9º 2 e 9º 3) são bastante fortes e que se apresentam sempre motivadas. Outro aspeto a salientar na experiência desta semana está relacionado com a “matéria forte” de cada professor, sendo que cada turma apresenta melhores níveis numa dada matéria em função do professor da turma. Relativamente à minha atuação como professor, considero que esta foi bastante positiva, destacando a capacidade de adequar as tarefas em função do espaço, da turma e do planeamento do professor responsável da turma.

A lecionação do 1º ciclo foi outra das tarefas na qual considero a minha atuação como positiva, tanto ao nível do clima de aula criado com os alunos, como nas atividades propostas. Neste domínio, centrei a atividade exercida essencialmente ao nível das capacidades coordenativas com a introdução de um jogo coletivo. Ao nível da gestão e

organização da aula, considero que as estratégias utilizadas foram eficazes para a consecução do planeamento estabelecido e dos objetivos propostos. O estilo de ensino utilizado foi o por comando o que me permitiu dar feedbacks constantes e para o grupo em vez de serem individualizados.

Área 2 – inovação e investigação pedagógica

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, ou seja, para cada professor, o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar por uma reflexão sobre a sua própria experiência (Zeichner, 1993, p. 17). Ainda de acordo com este autor, o facto de existir reflexão significa que reconhecemos que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira.

Com base nisto, fica clara a pertinência da área 2 – inovação e investigação, uma vez que, de acordo com o Guia de Estágio 2016-2017, esta área possui dois grandes objetivos. O primeiro está na capacidade do estagiário conseguir projetar estudos de investigação-ação integrados na escola e no respetivo contexto enquanto o segundo grande objetivo refere-se à capacidade de organizar o seu processo de construção de competências sociais e profissionais, na perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida e de diversidades da realidade nacional e internacional.

Deste modo, a projeção para este trabalho surgiu através do contacto direto com os professores e a direção da escola, no qual expressaram dois problemas principais. O primeiro problema identificado consistia na elevada quantidade de alunos com necessidade educativas especiais (NEE), relativamente à falta de formação que alguns professores do ensino regular (ER) têm para lidar com estes alunos e, o segundo problema exposto era o número reduzido de professores de educação especial (EE) para acompanhar estes alunos.

O interesse por esta temática partiu da observação da lecionação das aulas de educação física a alunos com NEE e qual era a resposta que a escola e os professores tinham para enfrentar estes desafios.

Assim, foram definidos um conjunto de objetivos específicos baseados no objetivo principal que consistiu em perceber quais eram as perceções dos professores face à

integração dos com NEE nas aulas. Assim, os objetivos específicos definidos para a realização deste trabalho de investigação consistiram em:

- Identificar a evolução do número de alunos com NEE ao longo dos últimos 4 anos, se foi uma evolução significativa;
- Verificar a relação e identificar as diferenças entre as percepções dos professores e o sexo;
- Verificar a relação e identificar as diferenças entre as percepções dos professores e a idade;
- Verificar a relação e identificar as diferenças entre as percepções dos professores e os anos de serviço;
- Verificar a relação e identificar as diferenças entre as percepções dos professores e os ciclos de ensino;
- Verificar a relação e identificar as diferenças entre as percepções dos professores e a formação especializada;
- Identificar as percepções das professoras de EE.

Conseguimos estabelecer um quadro teórico com base na revisão da literatura que efetuámos baseado nas concepções de vários autores sobre o que achavam relativamente aos alunos com NEE nas suas aulas.

No sentido de se proceder ao levantamento dos dados necessários à elaboração da investigação, foram utilizadas duas técnicas. A primeira consistiu na realização de entrevistas aos professores de EE em que se pretendeu aprofundar o conhecimento sobre a percepção dos professores no que diz respeito ao tema definido. A segunda técnica baseou-se num questionário adaptado pelos estagiários que foi aplicado aos professores do agrupamento de escolas.

A seleção dos elementos constituintes da nossa amostra teve como base a opinião de três professoras de EE, via entrevista, e de trinta professores 2º e 3º ciclo da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre, via questionário.

Após as análises recolhidas sobre a amostra pôde-se constatar que, os professores eram bastante sensíveis e procuravam estratégias de ensino e formas de integração para estes alunos, no entanto sentiam dificuldades uma vez que nas suas formações iniciais não existiam situações que os desafiassem neste sentido. Alguns dos professores que responderam ao questionário afirmaram que agiam de acordo com a sua experiência profissional enquanto outros procuravam assistência dos professores de EE para ficarem a conhecer estratégias de integração para estes alunos nas suas aulas.

Apesar das dificuldades que os professores pudessem sentir, todos os professores entrevistados frisaram que os alunos NEE devem estar integrados numa turma no entanto Morley, Bailey, Tan e Cooke (2005) afirmam que a educação de todos os alunos no ambiente de escola normal apresenta ao professor uma variedade de questões além do contexto da sala de aula, incluindo a natureza física das atividades, o uso de equipamento, as áreas especializadas e as dinâmicas envolvidas no agrupamento e organização dos alunos dentro das atividades físicas. Numa perspetiva mais positiva existe alguma evidência para sugerir que as crianças sem necessidades educativas especiais podem tornar-se mais conscientes das necessidades dos outros, quando são ensinadas num ambiente inclusivo (Reganhan & Manzini, 2009), enquanto Robertson (2000) diz que todos os alunos podem ganhar através do reforço de uma pedagogia melhorada que muitos professores adquirem apresentando um currículo inclusivo. Sternberg (1993) reforça ainda a importância que as atitudes tomadas pelos professores no sucesso da inclusão têm num aluno com necessidades educativas especiais. Assim, existir um professor especializado tem um papel importante na orientação do professor do ensino regular, porque os profissionais especializados e os professores habilitados podem garantir uma avaliação sistémica que poderia efetivar a proposta de adaptação tanto do recurso como da estratégia.

De forma a alcançar uma adequada integração e sucesso destes alunos, o trabalho colaborativo entre os vários docentes deverá estar sempre presente. A situação ideal seria estar sempre um professor de EE a acompanhar as turmas com alunos NEE, de forma a ajudar o professor de ER e o próprio aluno de forma mais especializada e particular, mas como é uma alternativa pouco realizável, os professores de ER têm de procurar esta ajuda com os professores de EE fora do contexto de sala de aula de forma a arranjam estratégias de integração e de ensino para os alunos. Outra solução possível, e mais viável, passaria por ter um professor a coadjuvar a aula e que o objetivo desse fosse acompanhar exclusivamente esse aluno nas suas tarefas, libertando a atenção do professor titular da

turma para as necessidades desta. No entanto, esta solução exigiria uma reestruturação das cargas horárias dos professores o que aumenta a dificuldade de concretização desta hipótese. Contudo, esta ajuda acaba por acontecer, não tanto dentro da sala de aula, mas fora em conversa com os colegas de conselho de turma sobre as soluções que encontraram nas suas aulas e o que funciona melhor e menos bem. Neste sentido, torna-se de extrema importância o papel ativo do professor com os colegas, no sentido de se reunirem com frequência para trocar experiências e conhecimentos que permitam interligar os diferentes currículos e ciclos de ensino.

Ainda ao nível do trabalho colaborativo, importa destacar a importância da troca de informação entre professores, coordenadores de departamento e órgãos de gestão. Essa troca de informação traria grandes vantagens ao sucesso dos alunos visto que seriam vários órgãos da escola a trabalhar no mesmo sentido: garantir o sucesso de todos os alunos.

A transmissão do conhecimento sobre como os alunos com NEE se comportam em contexto de sala de aula deve ser transmitida entre professores de ciclos diferentes para que o trabalho que foi realizado anteriormente seja revisto, ajustado e continuado para garantir o sucesso do aluno. Apesar das soluções propostas serem pertinentes, o problema central reside na dificuldade que os professores de EE têm para acompanhar os alunos uma vez que são em grande número. Alguns alunos são acompanhados de forma indireta, o que significa que as medidas educativas são aplicadas pelos professores de ER nas suas aulas e não pelos professores especializados. Os alunos acompanhados de forma direta estão numa sala com os professores de EE onde são desenvolvidas as suas competências.

Outra atividade a desenvolver no âmbito da área 2 – inovação e investigação, consistiu na dinamização de uma sessão de apresentação do trabalho desenvolvido junto da comunidade escolar. Para a sua concretização foram definidas as seguintes fases: fase de planeamento, fase de divulgação, apresentação e dinamização da sessão e por fim, o balanço da sessão.

No planeamento da sessão, optámos por elaborar um projeto da sessão realizando uma lista dos recursos que iriam ser necessários para a apresentação. Para os recursos materiais tivemos a preocupação de requisitar o conjunto de meios audiovisuais para a apresentação, por isso, requisitamos a sala de grandes grupos por ser uma sala adequada para comportar um maior número de pessoas e por estar equipada com o equipamento que necessitamos.

Ao nível dos recursos temporais foi definido o programa de toda a sessão, nomeadamente, para a receção dos convidados e apresentação e dinamização da investigação.

Na fase de divulgação e de forma a garantir que esta fosse efetiva, recorreu-se a diversas formas de divulgação, desde a afixação de cartazes pelas salas de professores, sala comum e os gabinete dos professores de educação física, nos convites, nomeadamente via e-mail aos professores orientadores da faculdade e professores das restantes escolas de estágio e dos nossos colegas estagiários e convites aos professores da escola. A preocupação com esta diversidade de técnicas de divulgação tinha como intuito garantir a presença de um maior número de participantes.

A terceira fase de planeamento, a apresentação propriamente dita, pode-se considerar que esta foi positiva, existindo divisão equitativa do tempo de exposição de cada um dos intervenientes de uma forma articulada e sequencial. Ao nível da dinamização, este foi um ponto alto da sessão dado que a grande maioria dos presentes se envolveu no debate referindo as suas convicções pessoais sobre a inclusão destes alunos nas suas turmas, acabando por sugerir propostas de como poderiam ser lidadas no futuro. Deste modo, o objetivo para esta parte da sessão acabou por ser concretizado uma vez que mobilizou os presentes para o debate em torno do tema apresentado. E ao nível do balanço da sessão de apresentação, destaco o facto de a abertura da sessão ter sido realizada por parte de duas professoras representantes da direção do agrupamento. Importa ainda afirmar que o número de pessoas presentes não correspondeu ao número de pessoas esperado, o que ficou aquém das nossas expectativas perante os esforços efetuados na divulgação que foi feita, sendo este aspeto menos positivo da sessão de apresentação.

Área 3 – participação na escola

A disciplina de EF na escola tem gerado alguma controvérsia sobre a sua importância no contexto escolar, logo, o professor de EF tem o papel de legitimar a disciplina junto daqueles que a tentam minimizar. Crum (2000) identifica três tipos de ação distintas a seguir na legitimação convincente da EF, sendo elas, desviar da ideia de que a missão principal da EF é melhorar a aptidão física ou capacidade física dos alunos; desassociar de que é um espaço de momentos recreativos e agradáveis no currículo escolar equivalentes ao intervalo; por fim, deve ser entendida como uma forma de ensino-aprendizagem na qual é dada aos jovens a possibilidade de obterem conhecimento, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento. Cortesão (2010) reforça a importância dos professores de EF na escola referindo que a presença destes não passa só pelo cumprimento das suas funções gerais enquanto professores como também pelo assumir de outras tarefas que lhe são próprias, tais como gestão de projetos de desenvolvimento do DE.

Deste modo, e com base nas orientações do Guia de Estágio, nesta área foquei-me no desenvolvimento de competências relacionadas com a organização e promoção do ensino e treino de atividades do DE, enquanto a segunda consistiu no concebimento, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola.

Tendo em conta que a escola se constitui como a referência para todas as crianças e jovens, é neste local que se deve verificar a promoção da atividade física e do desporto, nomeadamente, através da EF e do DE, assumindo-se este último como essencial na medida em que visa o desenvolvimento das capacidades, contribuindo decisivamente para a educação do espírito de iniciativa, de autonomia e da responsabilidade participativa (Gonçalves, 1991). Assim, começarei a análise/reflexão do trabalho que desenvolvi nesta área. O núcleo de DE que escolhi foi o núcleo de voleibol, centrando-me no escalão de iniciadas. A escolha por este núcleo foi realizada antes do início do ano letivo, sendo que, dos núcleos existentes foi-me aconselhado a escolher um que não estivesse diretamente relacionado com a minha modalidade. Como o meu domínio no voleibol cingia-se ao que tinha aprendido na escola e faculdade resolvi apostar numa que me viesse a constituir uma oportunidade de formação. Através desta experiência foi possível adquirir um grande domínio pedagógico e didático sobre a matéria, fator que se revelou de muito importante na lecionação do voleibol em contexto de EF. Por outro lado, ainda antes do início dos treinos de DE, tornou-se particularmente importante começar a divulgar o núcleo de DE

para “cativar” um maior número de alunas. Neste sentido, foi construído um cartaz referente ao respetivo núcleo, sendo expostos os horários e local de treino.

Tal como no processo de planeamento da disciplina de EF, no DE foi construído uma estrutura de planeamento anual semelhante: uma primeira fase de AI, seguido de um conjunto de etapas (mesociclos). Assim, cada mesociclo consistiu num período temporal intermédio que contemplasse uma competição de forma a avaliar a evolução das alunas. Ao nível das unidades mais pequenas do planeamento (unidades de treino), foram realizadas em cooperação com a professora responsável pelo núcleo. Numa fase inicial, tentei ver qual era a forma de trabalhar da professora responsável. Numa fase posterior comecei a assumir a responsabilidade de dar o treino. Devido ao pouco conhecimento pedagógico e didático da modalidade para a elaboração do planeamento foi necessário um estudo aprofundado da modalidade,

Relativamente ao trabalho desenvolvido no 1º mesociclo, tinha como objetivos a aprendizagem e domínio dos gestos básicos do voleibol (manchete e passe), assim como as formas de iniciar o jogo (serviço por baixo). Os objetivos principais eram a aquisição de uma técnica adequada de acordo com as exigências da modalidade, assim como a adequação dos gestos técnicos em função da trajetória da bola. Uma limitação no planeamento dos treinos de DE esteve relacionada com o diferente nível das alunas. Desta forma, optou-se por dividir o espaço disponível de forma a proporcionar a prática em situações adequadas aos níveis das alunas. Esta limitação não trouxe grandes problemas uma vez que, tal como referido anteriormente, os objetivos para este mesociclo consistiam no desenvolvimento dos gestos técnicos de base. Para esta limitação recorreu-se à utilização de jogos em campos com dimensões reduzidas e menor número de jogadoras.

O 2º mesociclo os objetivos foram a consolidação e sistematização dos gestos técnicos de base (passe e manchete). A nova componente de trabalho deste mesociclo foi a introdução da movimentação no campo, ou seja, a posição em que se encontravam no campo era trabalhado em situação analítica e em contexto de jogo. Por outro lado, neste mesociclo verificou-se um aumento do número de atletas presentes dificultando a diferenciação dos exercícios uma vez que o espaço disponível era reduzido.

No 3º mesociclo procurou-se a consolidação e sistematização dos gestos técnicos aprendidos até ao momento (passe, manchete e serviço por baixo) e foi introduzido o serviço por cima. Pode-se considerar que estes objetivos foram alcançados, no entanto o serviço por cima só foi efetuado com sucesso por uma pequena parte das alunas. Neste

mesociclo começaram a ser efetuados jogos seis contra seis de forma a preparar para as competições. Esta estratégia revelou ser positiva pois as alunas começaram a juntar tudo o que tinham trabalhado nos mesociclos anteriores em contexto real de competição.

No 4º e último mesociclo pretendeu-se uma maior consolidação de todos conteúdos abordados nos mesociclos anteriores, procurando que as situações sejam as mais próximas possíveis da realidade competitiva do DE. No fundo, este mesociclo serviu de conclusão de todo o processo garantindo uma consolidação das competências projetadas no planeamento anual. De facto, este mesociclo assumiu uma lógica semelhante em relação à prevista para a 4ª etapa na lecionação da educação física.

Ao nível da condução dos treinos a forma de organização dos mesmos conseguiu uma lógica semelhante em relação à adotada para o planeamento, sendo a minha participação no sentido de coadjuvar a professora responsável. Contudo, após algumas sessões de treino comecei a ficar responsável por conduzir o treino e criar exercícios que iam de encontro aos objetivos do planeamento.

Relativamente aos momentos de instrução (feedback), tentei sempre incidir, junto dos grupos de trabalho, nas componentes críticas dos gestos técnicos, assim como na adequação do mesmo em função de cada situação. Também dei um grande destaque nos deslocamentos das alunas nas situações de jogo. Assim, muitas vezes atuava como jogador manipulando o jogo no sentido da tarefa proposta, ou seja, entrava num dos lados do campo de forma a dificultar a tarefa, provocando a necessidade das alunas terem de recorrer aos gestos técnicos trabalhados. Neste tipo de situações, considero ter sido uma estratégia positiva, nomeadamente ao nível da deslocação no campo que era mais reforçada neste tipo de exercício.

O clima dos treinos foi positivo, com as alunas a demonstrarem bons níveis de empenho na realização dos exercícios. Em termos de disciplina, não existiu qualquer caso digno de registo em todo o ano letivo.

Em estreita ligação com os treinos surge o acompanhamento da competição. Nas semanas que antecediam a competição, existia uma preparação logística, tais como, convocar as alunas para os torneios, criação de exercícios e jogos o mais próximo do contexto competitivo. Importa ainda registar um aumento de alunas presentes nos torneios finais. Desta forma, podemos associar a pertinência do processo ensino-aprendizagem utilizado na medida em que as alunas se encontravam cada vez mais aptas para dar resposta às dificuldades colocadas pela competição.

Optou-se por realizar o processo de avaliação, no âmbito do DE, com base nos momentos de competição e nos treinos, servindo como o meio utilizado para averiguar o grau de consecução dos objetivos propostos.

Com base na experiência vivenciada no núcleo de DE, considero que este assume-se como um importante instrumento para combater o insucesso e abandono escolar, assim como a promoção da inclusão escolar, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação dos jovens, através da prática de atividades físicas e desportivas, tal como consta na missão do Desporto Escolar, estabelecida no Programa do DE para 2013-2017.

A conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola teve como base “*proporcionar aos alunos experiências diferentes daquelas a que estão habituados*” (Projeto dia do jovem explorador, p. 3). Nesta perspetiva, consideramos fundamental que se promova e fortaleça o contato entre os diversos integrantes das atividades, fomentando a curiosidade dos alunos em terem experiências que não são comuns nos seus dia-a-dia. Desta forma, pretendemos promover junto dos alunos a modalidade de rugby e de orientação através de uma manhã desportiva designada de “Dia do jovem explorador”, fundamentada no conjunto de objetivos específicos:

- Promover a relação inter-turmas, aproximando-os uns dos outros;
- Promover o contacto com atividades diferentes daquelas a que estão habituados, como o rugby e a orientação.

A elaboração do projeto passou por diversas fases e foi da nossa inteira responsabilidade. O primeiro passo foi propor este projeto aos órgãos de gestão da escola o mais cedo possível de forma a começarmos a calendarizar e planear a atividade. Esta primeira etapa revelou-se fundamental para apresentar a atividade a todos os intervenientes do mesmo. Neste sentido, contactou-se a equipa Belas Rugby Clube no sentido de saber se poderiam ceder alguns dos seus treinadores para a manhã de 22 de maio de 2017 a fim de fazer uma demonstração da modalidade para a escola. Após ter a confirmação do clube, passámos à divulgação da atividade e do que consistiria. Na realização da atividade estariam envolvidas as turmas que estivessem a ter educação física no horário de segunda-feira da parte da manhã. Como era o caso de existirem sempre 3 turmas a realizar aula ao mesmo tempo neste período, separávamos as três turmas em dois grupos (um ficava no rugby e o outro na orientação). No caso das turmas que tinham aula de 50 minutos, demos prioridade à realização da orientação, uma vez que o rugby

estava aberto durante os intervalos e quem quisesse poderia experimentar nesses períodos. Os restantes alunos que quisessem participar na atividade e que não tinham aula de educação física poderiam aproveitar o intervalo para realizar os jogos de rugby que os responsáveis do clube tinham organizado.

Quanto à ação propriamente dita, a atividade começava sempre com uma das turmas no rugby e as outras duas no percurso de orientação com os jogos tradicionais. A estação do rugby consistia em exercícios de trabalho em equipa e manipulação da bola, visto que é diferente do habitual. A estação da orientação por si só estava dividida no percurso de orientação com os pontos de controlo (PC) que os alunos tinham de encontrar e anotar o código respetivo, mas também numa série de jogos tradicionais que os alunos poderiam realizar de forma a poderem ganhar pontos extra para a classificação final. Para a participação nestes jogos tradicionais, os alunos teriam de encontrar três PC, anotar o respetivo código e regressar ao campo exterior para poderem fazer um dos jogos tradicionais. Estes jogos eram para serem realizados em equipa de forma a promover sempre o espírito cooperativo entre colegas. Os jogos foram o jogo da malha, onde cada elemento lançava uma vez de forma a deitar todos os pinos abaixo; o jogo do ovo, que era uma corrida de estafetas; o jogo da teia, que consistia numa fita entrelaçada nos postes da baliza e que o grupo tinha todo de passar por uma das aberturas. Existiam ainda uns jogos lógicos que os alunos tinham de resolver num curto espaço de tempo de forma a potenciar as suas capacidades de raciocínio.

Durante o primeiro bloco de 100 minutos da manhã a atividade decorreu de forma bastante positiva, com os alunos sempre em atividade e ativos nos jogos. Durante o primeiro intervalo detetámos que alguns dos PC estavam fora de sítio o que nos forçou a estarmos constantemente a verificar se os PC estavam nos sítios devidos. Para o segundo bloco de 100 minutos a atividade retomou a normalidade e os alunos participaram com entusiasmo. No entanto, como continuaram a existir casos em que os PC desapareciam, no último tempo da manhã só foram realizados os jogos de rugby, onde os professores também participaram.

Com base na análise desta atividade pode-se afirmar que o “Dia do jovem explorador” realizou-se de forma bastante satisfatória, uma vez que todas as atividades foram realizadas e com uma adesão considerável dos alunos. A divulgação que foi sendo feita ao longo do mês de maio veio a revelar-se fundamental para a adesão sentida. Neste âmbito, desde cedo que os alunos demonstraram interesse em participar na atividade e na

organização (no caso do rugby tivemos vários alunos a oferecerem a sua ajuda uma vez que praticavam a modalidade).

Tal como referido anteriormente, a atuação de um professor na escola deverá implicar o envolvimento nouro tipo de atividades relacionadas com a comunidade escolar. Desta forma, procurei envolver-me nas diversas atividades realizadas na escola, destacando as que vêm expressas no Plano Anual de Atividades da escola, nomeadamente, os torneios relativos a diversas modalidades (Mega Sprint, Mega Salto, voleibol, Corta-Mato, assim como os inter-turmas de basquetebol, futsal e voleibol). Dentro destas atividades, a minha participação foi a mais diversa, desde colaborar na organização destas atividades até à supervisão e arbitragem de vários jogos. Neste âmbito de destacar a dinâmica de todo GEF, na forma como estas atividades foram concebidas e organizadas. Dentro das atividades de cariz desportivo de destacar o Corta-Mato, primeiro numa fase escolar e posteriormente numa fase regional. De facto, verificou-se um acompanhamento dos alunos selecionados para participarem nesta segunda fase do Corta-Mato.

Com base na análise da área 3, importa referir que a escola não se constitui como uma instituição isolada, fazendo parte de uma comunidade local mais vasta, a qual é reproduzida na própria escola. Com base nisto, importa que os professores desempenhem funções nessa mesma rede social, cada vez mais alargada e complexa. Assim, o bom funcionamento de um estabelecimento educativo deve partir da procura de interações entre a estrutura social e a ação dos indivíduos, sendo que os professores deverão ser os responsáveis por fornecer respostas criativas e ativas às necessidades impostas pelos contextos escolares e a estrutura social que, por sua vez, deverá exercer a sua própria influência no funcionamento das escolas.

Área 4 – relação com a comunidade

De acordo com o Regulamento Interno da escola, o diretor de turma (DT) tem um papel muito importante na escola, na medida em que lhe são atribuídas uma série de funções que envolvem os alunos, os professores do conselho de turma e os encarregados de educação, tais como promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à concretização do projeto educativo do agrupamento de escolas numa perspetiva de envolvimento dos pais e encarregados de educação e de abertura à comunidade educativa; elaborar, atualizar e conservar o processo individual do aluno; controlar regularmente a assiduidade do aluno dando conhecimento ao encarregado de educação; reunir com a turma sempre que seja necessário qualquer esclarecimento de situações, sobre legislação que lhe diga respeito e ou sobre a assiduidade; participar na elaboração do plano de apoio educativo do aluno; submeter à apreciação do conselho de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas aulas de apoio educativo e pela educação especial; presidir às reuniões de conselho de turma; apresentar ao diretor um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido (Regulamento Interno, pp. 25-26).

É através do DT que a escola se reflete perante a família, sendo este que transmite todas as informações dos encarregados de educação aos restantes professores da turma.

Assim, o meu trabalho no âmbito desta área centrou-se, essencialmente, na coadjuvação da diretora de turma, destacando-se a realização de várias tarefas enquadradas em quatro vertentes: relação DT- alunos; tarefas organizativas; relação DT – professores e por fim, relação DT – encarregados de educação (EE).

Ao nível da relação DT – alunos, a minha atividade centrou-se ao nível da coadjuvação das aulas de CMA e na elaboração de um estudo de turma. Relativamente à disciplina de CMA, o facto de ter intervindo neste contexto junto dos alunos mostrou-se importante no trabalho desenvolvido com a turma uma vez que permitiu consolidar a minha presença como professor. Apesar de na maioria das aulas a minha função ter sido só coadjuvar a DT, houveram momentos nas quais me tornei responsável pela condução da própria aula. A este nível, existiram duas situações nas quais fui responsável pela condução da própria aula. Assim, a primeira situação diz respeito a uma aula de preparação para o teste de EF onde foi apresentado um PowerPoint com a matéria que iria sair, assim como alguns temas que foram alvo de discussão, como a importância do pequeno-almoço, uma vez que vários alunos saltavam essa refeição. A segunda situação refere-se à realização do teste de avaliação de EF.

Ainda dentro da vertente relação DT – alunos foi elaborado um estudo de turma, o qual assumiu identificar as principais características da turma e consiste numa caracterização da turma, em termos demográficos, sociométricos, sociológicos e psicológicos dos alunos, identificando os alunos que mais se destacaram em termos de preferências e rejeições. Este estudo consistiu em três etapas: 1 – recolha de dados; 2 – análise e discussão dos resultados; 3 – apresentação do estudo de turma no conselho de turma do 1º Período. Para a primeira etapa, foi necessário recorrer a um questionário que os alunos tinham de identificar quais eram as suas ligações na turma. Para a interpretação dos dados, tive alguma dificuldade e recorri à orientadora e colegas do núcleo de estágio para me auxiliarem. A apresentação dos resultados junto do conselho de turma mostrou-se bastante benéfica, uma vez que os professores começaram a trocar ideias de como deveria ser disposta a sala de aula com base nestes dados.

Noutra das vertentes desta área, a relação DT – outros professores, a minha participação nas reuniões de conselho de turma, focou-se na discussão acerca das características dos alunos, personalidade e modos de comportamento. Considero que estas discussões foram úteis e que me permitiram obter um maior conhecimento dos alunos nas várias disciplinas, que me permitiu fazer um transfer do conhecimento e experiências dos outros professores para a disciplina de EF. Apesar de serem elaborados nos conselhos de turma os planos de recuperação para os alunos com pelo menos um nível inferior a três, foi extremamente produtivo todos os pontos de vista, esforços e propostas apresentadas pelo conjunto de professores que trabalharam com a turma, alguns deles em anos anteriores, no sentido de se adotar um conjunto explícito de estratégias que visassem a recuperação dos alunos com maiores necessidades.

Dentro da vertente tarefas organizativas, a minha atividade no acompanhamento da direção de turma centrou-se nas funções burocráticas da DT. A minha primeira participação, em conjunto com a DT, consistiu na análise e interpretação dos questionários individuais preenchidos pelos alunos na primeira aula CMA. Outros elementos foram recolhidos através da realização de um questionário especificamente destinado à disciplina de educação física. Outra das funções desempenhadas ao longo de todo o ano letivo consistiu na marcação e justificação de faltas. Dentro desta função, importa destacar a minha intervenção junto da DT no sentido de alertar para os alunos que excediam o número de faltas dentro de cada disciplina de forma a alertarmos os EE, professores e alunos.

Por fim, na relação DT – EE a minha intervenção consistiu na coadjuvação da DT no atendimento aos EE, num horário definido no início do ano. Apesar de não terem sido

muito frequentes na primeira metade do ano, foi-se registrando um aumento do número de reuniões com os EE conforme o decorrer do ano o que foi contribuindo para um maior conhecimento dos seus respectivos educandos e, desta forma desenvolver e adotar um conjunto de estratégias com o intuito de promover o sucesso escolar. Dentro desta vertente importa, ainda, fazer referência às reuniões com os EE, no início de cada período. A este nível, a minha participação consistiu no auxílio para a preparação desses momentos, nomeadamente, na organização dos planos de recuperação de determinados alunos. A minha participação nas reuniões destacava-se na entrega de documentos específicos aos EE dos respetivos alunos, ajudar os EE no preenchimento de alguns dos documentos e tirar algumas dúvidas relativamente ao comportamento dos seus educandos aos EE nas aulas de EF.

Reflexão global

Este ano de estágio foi uma experiência inédita e inesquecível. Adquiri muitas aprendizagens e que ao longo do ano se foram desenvolvendo, sendo uma delas a capacidade de estar perante uma turma a ensinar. Deparei-me com a complexidade inerente a ser docente, essencialmente no que diz respeito à variedade de funções que um professor está sujeito. Desta forma, todo o processo de estágio permitiu-me vivenciar o que é gerir uma turma, a lecionação das aulas, assim como o desenvolvimento de atividades que envolvem a comunidade escolar. Com base na vasta rede de funções a que o docente está sujeito, este primeiro ano como professor estagiário constituiu-se como um momento de aprendizagem intensa, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Deste modo, este período representou um ponto crítico no meu desenvolvimento profissional ocorrendo um “choque de realidade”. Este choque de realidade foi particularmente relevante no desempenho de algumas das funções de docência a que fui sujeito, nomeadamente, na prática letiva ao nível da elaboração de planeamentos, construção de atas para as reuniões de conselho de turma e reunião com os encarregados de educação.

Em segundo lugar, a constante prática e reflexão pedagógica foram fundamentais para o nosso processo de formação, tendo contribuído de forma inequívoca para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste âmbito, realizei diversas experiências formativas, sob supervisão pedagógica contínua, e que contribuíram para um clima positivo do trabalho realizado, na identificação de dificuldades e suporte face aos problemas que surgiram durante o processo de ensino-aprendizagem. Como foi um ano de experiência, durante o ano fui mudando a forma como dava as matérias, como encarava as situações de indisciplina, o tipo de feedback que dava. Além disso foi um ano de muita aprendizagem e onde senti que mais evolui foi no voleibol, isto porque como estava no DE de voleibol, fiz uma pesquisa mais aprofundada sobre quais seriam os melhores exercícios e progressões pedagógicas para as idades que estava a trabalhar. No entanto, esta pesquisa e trabalho que tive não se podem cingir só ao ano de estágio e deve ser feito ao longo de toda a carreira de professor.

Por fim, e após ter finalizado esta fase inicial da minha formação, vejo como essencial a necessidade de uma formação contínua que permita estar constantemente refletir, inovar e aperfeiçoar práticas pedagógicas. Desta forma, todas as experiências vivenciadas, aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos, permitem-me apresentar as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática docente, no sentido de providenciar a prática de uma educação física de qualidade.

Bibliografia

- Araújo, F. (2007). A avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – um olhar integrado, *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Araújo, F. (2016). *Apontamentos de Avaliação Educacional*. FMH – UTL.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-149.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1).
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, p. 135-151.
- Cortesão, M. (2010). *Clima Escolar, Participação Docente e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.
- Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, nº23, pp. 61-76.
- Cristina, E., & Domingos, M. (2011). Características de liderança na definição do perfil do coordenador de departamento.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C.Wittrock (Ed.). *Handbook of research of teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Gonçalves, C. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim SPEF*, nº2-3, pp. 75-87.
- Guia de Estágio Pedagógico de MEEFEBS (2016/2017).
- Hastie, P.A., & Siedenton, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5, 9-29.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento) - Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamento interactivos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento. FMH – UTL.
- Ministério da Educação. Programa do Desporto Escolar 2016-2017
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Neto, C. (1992). Desenvolvimento motor e constrangimentos sociais: a importancia da educação física no contexto escolar. In , *A Criança, a Escola e a Educação física* (pp.

- 9–20). Oeiras: Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In F, Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118) Lisboa: Edições FMH.
- Projeto Educativo Agrupamento Escolas D. João II - 2013/2016
- Protocolo de Avaliação Inicial da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre.
- Reganhan, W. G., & Manzini, E. J. (2009). Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Revista Educação Especial*, 22(34), 127-138.
- Regulamento Interno da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre.
- Ribeiro, A. R. D. F. (2011). Actividades físicas e desportivas de carácter lúdico nos jovens (alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico) (Master's thesis).
- Robertson, C. (2000) 'The Theory and Practice of Inclusive Physical Education'. Paper presented at the International Special Education Congress 2000'. University of Manchester, 24–28 July, 2000.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69). Lisboa: Edições FMH.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In, P. Abrantes (Ed.), *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.75). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Schmidt, R.A. (1991). *Motor learning & performance. From principles to practise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sternberg, R.J. (1993). 'The Concept of "Giftedness": A Pentagonal Implicit Theory', in M. Howe (ed.), *The Origins and Development of High Ability*.
- Temprado, J. J. (1997). Prise de decision en sport: modalités d'études et données actuelles. *E.P.S.*, 267, 20-23.
- Veenman, Simon (1988) "El proceso de llegar a ser profesor: Un analisis de la formation inicial". In *Perspectivas y Problemas de la Funcion Docente*. [A. VILLA SANCHEZ, Coord.] Madrid: Narcea, 39-67.

Vilas-Boas, N. (2012). *O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política*. Escola Superior de Educação de Bragança.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.